

Asbrand, Barbara

Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31 (2008) 1, S. 4-8



Quellenangabe/ Reference:

Asbrand, Barbara: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 31 (2008) 1, S. 4-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99777 - DOI: 10.25656/01:9977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99777>

<https://doi.org/10.25656/01:9977>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'08

Forschungs- und Praxisfragen Globalen Lernens

- Jugendliche im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität
- Professionalisierung von Akteuren Globalen Lernens
- Verankerung Globalen Lernens auf nationaler Ebene: Niederlande und Österreich
- Akteurstypen einer Theorie-Praxis-Verbindung in der Entwicklungspädagogik



WAXMANN

Praxis und Forschung sind im Bereich des Globalen Lernens noch wenig miteinander verzahnt. Das vorrangige Ziel des Heftes ist es, einen intensiveren Diskurs in dem noch jungen Forschungsfeld Globalen Lernens anzustoßen und jüngste Forschungsergebnisse sowie Praxiskonzepte darzustellen und aufeinander zu beziehen. In dieser Zielsetzung schließt das Heft an eine gleichnamige internationale Tagung an, die im Oktober 2007 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg stattfand und nimmt einige der Beiträge auf.

Barbara Asbrand widmet sich der Frage, welche Vorstellungen Jugendliche im Hinblick auf globale Fragestellungen haben und wie sie mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen. Nach einer empirischen Analyse dieser Vorstellungen in Bezug auf verschiedene Jugendlichengruppen leitet sie in ihrem Ausblick Empfehlungen für die Gestaltung von Angeboten Globalen Lernens für Jugendliche ab.

Vanessa Andreotti und Lynn Mario T. M. de Souza machen im zweiten Beitrag auf die Notwendigkeit aufmerksam, Lehrende im

Bereich des Globalen Lernens zu unterstützen und fortzubilden. Dazu stellen die beiden Autoren vier „educational tools“ vor, mittels derer der Dialog über Bildungsarbeit im Kontext von Globalisierung und Entwicklung angeregt werden kann.

Douglas Bourn diskutiert in seinem Beitrag die historische Entwicklung von ‚Development Education‘ in Großbritannien. Er macht deutlich, dass ‚Development Education‘ ein eigenständiges Bildungskonzept ist und nicht aus Konzepten der politischen und sozialen Bildung abgeleitet werden kann.

Die beiden darauf folgenden Beiträge reflektieren den Stand Globalen Lernens auf Länderebene: Während Neda Forghani-Arani und Helmuth Hartmeyer den „österreichischen Bauplatz Globalen Lernens“ in den Blick nehmen, beschreiben Tine Béneker und Rob van der Vaart an zwei Fallbeispielen den Stand Globalen Lernens im formalen Bildungswesen in den Niederlanden.

Im Anschluss daran stellt Rauni Räsänen die Ziele, Inhalte, Methoden und ersten Ergebnisse des finnischen M.Ed. International

Programme vor, das vom Department of Teacher Education an der Universität in Oulu entwickelt worden ist, um Lehramtsstudierende für die Vermittlung eines globalen Bewusstseins zu sensibilisieren.

Abschließend entwickelt Prasad Reddy ein Phasenmodell, in dem im Kontext einer anzustrebenden Theorie-Praxis-Verbindung vier Akteurstypen im Feld internationaler Entwicklungspädagogik unterschieden werden, die verschiedene Verbindungsformen repräsentieren.

Wir danken InWEnt gGmbH für die Mitförderung dieses Heftes aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Eine angenehme Lektüre wünschen

Claudia Bergmüller und

Julia Franz (Gastredakteurin)

Nürnberg, März 2008

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Norbert Frieters, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz

Technische Redaktion:

Claudia Bergmüller (verantwortlich) 0911/5302-735, Sarah Lange (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © bebasta – www.photocase.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'08

- | | | |
|---------|----|--|
| | | Barbara Asbrand |
| Themen | 4 | Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft?
Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung |
| | | Lynn Mario de Souza/Vanessa Andreotti |
| | 9 | Global Learning in the 'Knowledge Society'
Four Tools for Discussion |
| | | Douglas Bourn |
| | 15 | Towards a Re-Thinking of Development Education |
| | | Neda Forghani-Arani/Helmuth Hartmeyer |
| | 21 | Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens
Praxis- und Forschungsfragen |
| | | Tine Béneker/Rob van der Vaart |
| | 27 | Global Education in the Dutch Context |
| | | Rauni Räsänen |
| | 32 | In Search of Global Learning in Teacher Education |
| | | Prasad Reddy |
| | 38 | Linking Anti-Discrimination and Global Education
Learning from the South as an Agenda for Educator Activists |
| Porträt | 42 | DICE-Project |
| VIE | 44 | Erster afrikanisch-europäischer Jugendgipfel /
Schule in der Einwanderungsgesellschaft |
| | 47 | Rezensionen |
| | 50 | Informationen |

Barbara Asbrand

Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft

Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag stellt die Autorin Ergebnisse ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Umgang Jugendlicher mit weltgesellschaftlicher Komplexität vor und leitet daraus Empfehlungen für Angebote Globalen Lernens für Jugendliche ab.

Abstract:

In this article the author describes main findings of a qualitative empirical study concerning the question how adolescents deal with the complexity of a globalized world. From the findings of the study she derives recommendations for Global Education measures concerning adolescents.

Forschungskontext

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie aus dem Kontext Globalen Lernens (Asbrand 2006b) vorgestellt. In dieser Studie ging es um die Frage, wie Jugendliche über globale Fragen denken, d.h. welche semantischen Vorstellungen sie über die Welt haben, und wie sie mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurden Gruppendiskussionen mit Schülern und Schülerinnen durchgeführt, die sich im Unterricht des Gymnasiums, der Realschule oder der Berufsschule in den Fächern Religion sowie Politik oder Fremdsprachen bzw. in Schulprojekten mit Fragen des Globalen Lernens beschäftigt hatten, sowie mit Jugendlichen, die sich im außerschulischen Bereich engagieren und sich dort mit Globalisierung bzw. Entwicklung befassen z.B. innerhalb des Attac-Netzwerks oder in der Jugendverbandsarbeit. Die Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2003; Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006).

Das Anliegen der Studie war es, die Perspektive der Lernenden in pädagogischen Prozessen Globalen Lernens zu beschreiben: Wie konstruieren Jugendliche globale Wirklichkeit? Wie stellen sie sich die Welt vor? Wie begegnen sie der zunehmenden Komplexität in einer globalisierten Welt? Schulische Lernarrangements des Unterrichts und in Schulprojekten sowie die außerschulische Jugendarbeit werden dabei als konjunktive Erfahrungsräume (Mannheim 1980) verstanden, in denen sich pädagogisch intendierte bzw. sozialisatorische, fundamentale Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von Wissen

über die Welt ereignen (vgl. Schäffer 2003). Gegenstand der Rekonstruktion im Rahmen der dokumentarischen Interpretation war die Genese von Wissen und Handlungsorientierung der Jugendlichen in diesen Kontexten. Insofern ist mit der Rekonstruktion der Orientierungen der Jugendlichen im Hinblick auf globale Fragen das Interesse verbunden, Lern- bzw. Aneignungsprozesse von Jugendlichen in Feldern des Globalen Lernens zu rekonstruieren. So werden z.B. in Diskursen von Schülern und Schülerinnen, die Globales Lernen im Unterricht erlebt haben und mit denen Gruppendiskussionen in der Schule durchgeführt wurden, diejenigen geteilten Erfahrungen und Orientierungen der Jugendlichen aktualisiert, die im konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts bzw. der Schule begründet sind. In der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der dokumentarischen Interpretation können sodann Zusammenhänge zwischen den Aneignungsprozessen der Lernenden und den schulischen bzw. unterrichtlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden. Mit dieser Beschreibung von Lernprozessen der Jugendlichen war in dem Forschungsprojekt die Annahme verbunden, dass Erkenntnisse über die Perspektive der Lernenden für eine Didaktik Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden können.

Fallvergleiche

Gymnasialschüler im Vergleich zu anderen Sonder- und Berufsschülern

In den Diskursen der Gymnasialschüler zeigte sich Unsicherheit hinsichtlich der Möglichkeit von Handlungsoptionen zur Bewältigung globaler Problemlagen und eine sich daraus ergebende Passivität und Skepsis. Dieses Merkmal des Orientierungsrahmens der Schüler lässt sich in Zusammenhang bringen mit dem Erfahrungsraum des schulischen Unterrichts (vgl. Asbrand 2005; Asbrand 2006b, S. 244ff.). Verschiedene Handlungsoptionen, die im Rahmen des Globalen Lernens bzw. der Eine-Welt-Arbeit im Unterricht kommuniziert werden, werden von den jungen Männern hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit durchgängig skeptisch beurteilt. Es zeigt sich, dass die Frage, ob bzw. wie Jugendliche Handlungsoptionen formulieren, um globalen Problemen wie z.B. der Differenz von Armut und Reichtum zu begegnen, davon abhängt, welche Strategien der Komplexitätsreduzierung sie entwickeln. Im Fall der Schüler begegnet vor allem die Strategie der moralischen Kommunikation. So zum Beispiel auch im Diskurs der Gruppe Apfel, einer Gruppe von Schülern eines Wirtschaftsgymnasiums im 13.

Bm Und vor allem (.) und vielleichte-
?m (.) gut ab über,
Bm dass du jetzt irgendwo einkaufen kannst [ja aber
?m billiger einkaufen kannst
Bm () das ist ja auch unsere Schuld.
?m () das ist ja auch unsere Schuld.
Cw Natürlich.
Fm [ja-
Der erste
Gedanke, das hat, aber der zweite, wo ich dann
denk, das hat zum Beispiel Herr Schmidt
Cw [ja aber-
Fm das letzte Mal erwähnt. H&M. (.) Hat er
doch erwähnt. Ich trag auch viele Sachen
von H&M. Alles Kinderarbeit
Bm [ja, aber
ne, ne wenn-du- wenn- du-so überlegst du
Fm [ich weiß nicht
Bm bist also ich so denk so denk ich jetzt
Bm so denk ich jetzt mal; ich bin Schüler-
Fm [Na-
türlich bin ich Schüler und so ()
Bm [Ich bin ich
bin Schüler (1) okay. (.) und ich muss mir
Fm [Ja natürlich
Bm dann am Wochenende muss ich arbeiten gehen
ja? und da verdienen ich nicht besonders
viel, weiste selber, 630 Mark ja? (.) und
(.) Okay vielleicht ist es auch irgendwo
das was du gesagt hast; Spaßgesellschaft-
man will nen Auto haben, man will man will
modisch angezogen sein, man will in die
Disco gehen, ja? Und (.) das kann ma nur
machen wenn ich jetzt bei H&M ein-
?m [mhm
Bm kauf', ja? Ich kann jetzt nich in ein in
ein al Beleidigungs- ich kann jetzt nich zum
Schneider gehen und mich da mit der Kleid-
ung zuschneiden-is jetzt nen blödes Bei-
spiel, is übertrieben ja?
Fm [ja klar aber ich
denk das wär auch machbar wenn das irgend-
wo in Deutschland produziert (.) wenn die
das in Deutschland produzieren würden,
Bm [ja
geh doch mal-
Fm [aber dann wär der Gewinn
nicht so, verstehst's?
Bm [ja geh doch [ja geh doch mal in
Kaufhof, C&A. Wo werden denn da die Sachen
Fm [zum Kaufhof-
Bm hergestellt? Das is doch wahrscheinlich
das gleiche (.) denk ich mal (.)
Fm [ja

die Jugendlichen, dass die im Unterricht kommunizierten ethisch-moralischen Werte keine Entsprechung in ihrer alltäglichen Praxis des Konsumierens haben. Das schulisch vermittelte Wissen wird in der Orientierung der Jugendlichen nicht handlungspraktisch, sondern bleibt semantisches Wissen. Das moralische Problem lösen die Schüler, indem sie der Moral mit Entschuldigungsstrategien begegnen. Davon unabhängig ist die Zustimmung der Jugendlichen zu Werten, die im Rahmen Globalen Lernens vermittelt werden (z.B. Gerechtigkeit), auf der Ebene kommunikativen theoretischen Wissens. Auf der semantischen Ebene wird das schulisch vermittelte Wissen von den Jugendlichen in hohem Maße geteilt, aber es wird nicht handlungspraktisch.

Der Orientierungsrahmen einer Gruppe von Berufsschülern, mit der ebenfalls eine Gruppendiskussion durchgeführt wurde, zeichnet sich ebenso durch Passivität aus. Auch hier wird das schulisch vermittelte Wissen – die Gruppe hatte sich im Rahmen des Lernfeldunterrichts der Tischlereiausbildung mit der Tropenholzproblematik befasst – nicht handlungspraktisch. Die Passivität kann als gemeinsames Merkmal von Schülergruppen gesehen werden, die sich im Rahmen des Unterrichts mit globalem Lernen beschäftigt haben. Sie geht allerdings bei den Berufsschülern über die der Gymnasiasten hinaus. Im Unterschied zu den Gymnasialschülern findet sich in den Diskursen der Berufsschüler keine theoretische gedankenexperimentelle Auseinandersetzung mit potenziellen Handlungsmöglichkeiten. Kann die Orientierung der Gymnasiasten im Hinblick auf zukünftige Entwicklung als skeptisch bezeichnet werden (d.h. es sind in ihrer Vorstellung Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden, deren Realisierung bzw. Erfolg aber skeptisch beurteilt werden), sehen die Auszubildenden überhaupt keine Handlungs- und Entscheidungsspielräume für ihr eigenes Handeln und äußern hinsichtlich globaler Probleme gar keine Perspektiven für zukünftige Entwicklungen.

5

rung im Hier und Jetzt konnten als zentrale Rahmenorientierung der Auszubildenden rekonstruiert werden (Asbrand 2006b, S. 137ff.; vgl. auch Bohnsack 1989). Beide Schülergruppen unterscheiden sich darüber hinaus nicht nur hinsichtlich des Zugangs zur Thematik (bei den Auszubildenden nicht theoretisierend und reflektierend sondern auf die praktische Arbeit in der Tischlerei bezogen) sondern auch bezüglich der Konsequenzen, die die Jugendlichen ziehen: Angesichts der Wahrnehmung der eigenen Situation als ohnmächtig plädieren sie dafür, die Tropenholzproblematik mittels gesetzlicher Regelungen zu bearbeiten. Es werden keine eigenen Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen, sondern die Aktivität wird mit dem Staat einem mit Macht ausgestatteten Akteur zugeschrieben.

- Bm Was heißt diskutiert; wenn ich da rein-latsch und sag prinzipiell verarbeite ich keine Tropenhölzer dann kriegst du n Bio-stempel auf die Stirn und kannst dann gleich abhauen (.) und gehst zum Nachbarn der dann nur Buche und Eiche verarbeitet (...)
- Am Ich find da gibt's auch keine konkrete Schuldzusprechung;
- Bm Ja;
- Am Ich mein solange sich das für'n-für'n Betrieb (.) lohnt also ich mein kuck mal wenn man jetzt die Konkurrenz hat ja man sagt als Tischler okay ich verarbeite keine Tropenhölzer (.) dann sagt der tschüs dann geh ich halt zum Nachbarn so; aber sobald der Nachbar das auch nicht verarbeitet sagt sich der Kunde hm okay dann muss ich auf was anderes umsteigen dann sagt der halt okay dann beiz mir weiß ich irgendwas schwarz oder so; also ich find das müsste irgendwie reguliert werden; das ist einfach so dass dann halt gleiches Recht für alle is dass es nich ne Entscheidung der Betriebe aus sich heraus is sondern dass es halt vorgegeben wird; oder man begrenzt irgendwie die (.) was-weiß-ich die-die Verarbeitungs- das Verarbeitungsvolumen von nem Holz auf-auf ne bestimmte Anzahl sagst okay pro Jahr darfst du nur acht Kubikmeter verarbeiten oder so; (2)

Außerschulisch engagierte Jugendliche

Im Gegensatz zur Passivität der Schüler steht die Aktivität der außerschulisch engagierten Jugendlichen (vgl. ausführlich Asbrand 2005; Asbrand 2006b, S. 259ff.). Die außerschulischen Gruppen beschreiben sich als aktiv und formulieren eine optimistische Zukunftsperspektive. In der Orientierung der außerschulischen Gruppen werden, im Unterschied zu den Schülern, unterschiedliche Handlungsoptionen für möglich gehalten, um globalen Problemen zu begegnen. Die Aktivität der außerschulischen Gruppen dokumentiert sich u.a. in der Beschreibung der eigenen Handlungspraxis als zweckrationales Handeln. Diese Handlungssicherheit der außerschulischen Gruppen geht mit der Gewissheit in der Orientierung dieser Jugendlichen einher, über sicheres Wissen zu verfügen – im Gegensatz zum Interesse an Sicherheit bei gleichzeitigem Erleben von Unsicherheit in der Orientierung der Schüler. Das für wahr gehaltene Wissen der außerschulischen Gruppen ist in ihrer Orientierung fraglos gegeben und muss nicht rational begründet werden, insofern wird es im Anschluss an Luhmann (1987) als Metaerzählung bezeichnet. Sie beschreiben ihr Handeln in der Selbstdarstellung als zweckrationales Handeln, das inhaltlich derjenigen Zweckrationalität entspricht, die die Semantik der Organisationen kommunizieren, der sie angehören (z.B. ein Jugendverband oder das Attac-Netzwerk). Handlungs-

sicherheit der außerschulisch engagierten Jugendlichen ist demnach begründet in der Orientierung an den Zielen und Programmen der Organisation, in die die Jugendlichen eingebunden sind. Dies kann systemtheoretisch als Unsicherheitsabsorption durch Organisationen beschrieben werden (vgl. Luhmann 1997, S. 826ff.; 2000, S. 183ff.). Die außerschulisch engagierten Jugendlichen übernehmen die Semantiken der Organisationen, der sie angehören, als sicheres, unhinterfragtes Wissen. Im Fall einer Attac-Jugendgruppe ist dies z.B. die Gewissheit, dass die Welt ungerecht ist. Eine Umweltjugendgruppe ist sich sicher, dass es gilt die Natur zu bewahren. Das Handeln der Jugendlichen ist in diesen Überzeugungen begründet. Ein wesentliches Merkmal einer Organisation ist nach Luhmann die Bedeutung der Mitgliedschaft und die Exklusion (1997, S. 844). Es zeigt sich, dass die Zugehörigkeit zum Milieu der Organisation für die außerschulisch engagierten Jugendlichen von großer Relevanz ist. Hier wird der Unterschied zu den Schülern, die sich mit der Thematik Globalisierung im Unterricht beschäftigt haben, deutlich: Für Letztere hat die Schule keine orientierungsrelevante Funktion. Dies dokumentiert sich in der Distanz zur Schule, die in den Gruppendiskussionen geäußert wird (vgl. Asbrand 2006a; 2006b, S. 93ff.). Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Teilnahme am Unterricht für die Schüler und Schülerinnen nicht freiwillig ist, also nicht als eigene Entscheidung wahrgenommen wird, die Schule und der Unterricht in hohem Maße durch die Lehrer und Lehrerinnen bestimmt und hierarchisch strukturiert sind (vgl. Luhmann 2002, S. 108).

Schülerinnen, die in einem Schulprojekt mitarbeiten

Mit den Schülerinnen, die in einem Schulprojekt mitarbeiten, gibt es auch eine Gruppe von Jugendlichen, die in der Schule (aber außerhalb des Unterrichts) der Thematik Globalisierung/Entwicklung begegnen und sich gleichermaßen aktiv und handlungsfähig beschreiben wie die außerschulisch engagierten Jugendlichen. So beispielsweise die Mitglieder der Gruppe Mango I, die freiwillig, außerhalb der Unterrichtszeit in dem Weltladen mitarbeiten, der in der Schule als Schülerfirma betrieben wird (vgl. ausführlich Asbrand 2006b, S. 105ff., S. 289ff.). In der Gruppendiskussion ist vor allem von Tätigkeiten des Managements, des Organisierens und Planens in der Schülerfirma die Rede, Aufgaben, die Verantwortungsübernahme und Expertise erfordern. Die Rahmenorientierung dieser Gruppe von Schülerinnen kann deshalb als Habitus der Managerinnen beschrieben werden: Die jungen Frauen stellen sich selbst als die ‚Chefinnen‘ der Schülerfirma dar, sie sind in ihrer Selbstdarstellung diejenigen, die den Betrieb am Laufen halten. Die gemeinsame Handlungspraxis im Peermilieu der Schülerfirma des Weltladens ist für diese Gruppe junger Frauen von zentraler Bedeutung. Die Handlungspraxis der jungen Frauen der Gruppe Mango I kann im Anschluss an Bohnsack u.a. als jugendlicher Aktionismus bezeichnet werden: Wichtig ist für die Jugendlichen die gemeinsame Praxis mit anderen Jugendlichen, während die inhaltlichen Ziele und Zwecke der Aktivität von nach geordneter Bedeutung sind (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Schäffer 1996; Gaffer/Liell 2001; Bohnsack 2004). Dies dokumentiert sich beispielsweise in dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion:

- Y Mmh mmh. (.) Und jetzt frag ich einfach so blöd mal warum habt ihr des gemacht? in eurer @()@ Freizeit? (2)
- Cw Das ham wir uns eigentlich au oft gfragt aber wir hams eigentlich nie richtig irgendwie beantworte bekomme. (2) Also am Anfang hats halt Spaß gmacht; @()@ ja und ih weiß net es war halt was Neues. Und es gab so viele Angebote in der Schule und da waren wir immer ganz heiß ja neue Schule @da macht ma mit@ und ham erst (die sich halt) für den Weltlade entschieden und gsagt, komm probieren wir es mal. Dann sin wir nach und nach dazukomm und dann wars eigentlich ja es isch zum Teil von uns gworde. Man hat halt überall vom Weltlade gredet ja was Bestell mer wie mach was und dann war des halt ja ma hat halt auch manchmal mitkriegt desch is wirklich ne gute Sache wo man sich einsetze kann statt vorm Fernseher zu sitze.
- ?w Ja und es is au teilweise so das ma sich dacht hat des isch (nützlich) was wir da macht auch (.) irgendwo (.) also es is ja nich so wie man so-
- Aw [Ja genau; wie die anderen immer machen. (Das meiste nützt ja vor allem) kleines bisschen was. (6)]

Die Motivation für die Mitarbeit in der Schülerfirma ist das Kennenlernen von Neuem in einer neuen Schule und die Gemeinsamkeit mit anderen. Wichtig ist, dass die Sache Spaß macht, die inhaltlichen Ziele im Sinne zweckrationalen Handelns ergeben sich erst später, quasi als angenehmer Nebeneffekt. Im freiwilligen Engagement der Jugendlichen im Fairen Handel dokumentiert sich Handlungssicherheit der Gruppe Mango I. Dabei ergibt sich diese Handlungssicherheit der Schülerinnen (im Gegensatz zu den außerschulisch engagierten Gruppen) aber nicht aus der Orientierung an einem objektivistischen Weltbild im Sinne einer Metaerzählung, sondern die Gymnasialschülerinnen teilen mit den anderen Gruppen von Gymnasiasten den reflexiven Zugang zu globalen Fragestellungen. Unsicherheit, die sich aus der Ungewissheit der Zukunft ergibt, geht bei den jungen Frauen der Gruppe Mango I anders als bei den Schülern allerdings nicht einher mit Passivität und Skepsis. Vielmehr formulieren die Schülerinnen eine optimistische Sichtweise explizit vor dem Hintergrund einer ungewissen Zukunft:

- Aw ... und ich glaub halt das später, dass es wirklich mal so isch, (.) dass eh dass ma vielleicht wirklich soziale Gerechtigkeit a bissle mehr realisiere kann und dann kanns aber nicht sein dass jeder (.) eh soviel Geld kriegt oder dass für jeden dann soviel da isch und i glaub drum glaub i nich dass ich später mal wirklich so viel oder dass so viele wie die sich wünschet Geld verdiene können weil es is nich für alle soviel doa. (.) Es muss einfach jeder sich mit ein bisschen weniger zufriede gebbe. (3) Weil halt au die ärmere (.) was was ab @möchtet@. (4)
- Cw Auf der ganzen Welt denk i dass (.) also wenn es so weitergeht viel zuviel sozialer Unfriede entsteht; grad in der Dritten Welt Länder, dass ich glaub dass die sich auch irgendwann mal richtig wehre werdet also auch anfangs was zum Sage gege die Dritte-Welt-Länder- oder mei Hoffnung isch dass wirklich unsere Generation wo dann mal rankommt ich weiß nich klüger isch wie die jetzige ich weiß net ob man des so sage kann aber ob die anfangs, ja genau nachzudenke was sie mache was oder was die Konsequenze von dem sind was die macht; wenn i jetzt jemanden a Geld gib, ja toll, was macht ma mitm Geld? aber wenn i zeigt wie kann man was mache, also dass die mal nachdenke darüber wie sie helfet und so au effizient helfet oder helfet dass auch positive Auswirkung hat. Ich hoff, dass es so wird. (.) Sage genau kann ich des nedder. (5)

Weltgesellschaftlicher Komplexität und globalen Problemen begegnen die jungen Frauen mit konstruktiven und komplexen Problemlösungen, die Herbeiführung von etwas mehr Gerechtigkeit wird für machbar gehalten, aber auch nicht mit Gewissheit vertreten, sondern Ungewissheit reflektiert. Die Unterstützung von Entwicklungschancen der Menschen in Entwicklungsländern, wird von den jungen Frauen für möglich gehalten, allerdings wird Entwicklung ergebnisoffen gedacht, der Erfolg der thematisierten Handlungsoptionen bleibt kontingent. Die Handlungsorientierung der jungen Frauen kann zusammenfassend als konstruktiv im Umgang mit Komplexität, prozessorientiert und ergebnisoffen beschrieben werden, sie ist verbunden mit Aktivität und einer optimistischen Sichtweise. Handeln ist für die jungen Frauen auch dann sinnvoll, wenn der Erfolg nicht absehbar sondern ungewiss ist. Diese konstruktive Orientierung der weiblichen Jugendlichen basiert in der konjunktiven Erfahrung der situativen gemeinschaftlichen Praxis mit anderen Jugendlichen, die jenseits von Zweckrationalität als sinnvoll erlebt wird.

Ausblick

Abschließend stellt sich die Frage, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Konzeption Globalen Lernens haben könnten. Zur Beantwortung dieser Frage gehe ich von der Formulierung des Bildungsauftrags Globalen Lernens aus, wie er verschiedentlich durch Scheunpflug u.a. publiziert wurde (z.B. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002). Demnach besteht die Aufgabe Globalen Lernens in der Vorbereitung auf das Leben in der Weltgesellschaft und das Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Komplexität. Detailliert werden Aspekte weltgesellschaftlicher Komplexität als Herausforderung der Globalisierung und als Lernherausforderungen wie folgt beschrieben (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 40ff.):

1. In der Sachdimension geht es um den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen.
2. In der Zeitdimension wird der Umgang mit Unsicherheit als Herausforderung genannt.
3. In der Sozialdimension steht der Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit, d.h. der Umgang mit sozialen und kulturellen Disparitäten als Lernaufgabe an.

Vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag in aller Kürze skizzierten Forschungsergebnisse, die Aufschluss darüber geben, wie Jugendliche mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen, lässt sich genauer definieren, wie Angebote Globalen Lernens beschaffen sein müssten, damit Kompetenzen im Umgang mit diesen Aspekten weltgesellschaftlicher Komplexität erworben werden können. Einige Gedanken sollen im Folgenden in knapper Form angedeutet werden:

Umgang mit Wissen und Nichtwissen

Diese Herausforderung stellt sich besonders im Unterricht im Gymnasium, da hier der Wissenserwerb und damit auch die Reflexion über das eigene Nicht-Wissen für die Jugendlichen im Mittelpunkt steht. Die gleichermaßen moralisch argumentierenden wie reflektierenden Debatten der Schüler um Werte und Leitbilder zeigen, dass es scheinbar nicht ausreicht, Gymnasialschülern Wissen über mögliche Lösungen globaler Probleme und Erklärungen über weltweite Zusammenhänge zu

vermitteln. Vermeintlich sicheres Wissen wird hinterfragt und Gegenstand von gedankenexperimentellen Überlegungen und Debatten. Deutlich wird, wie wichtig die Orientierung Globalen Lernens an Grundprinzipien der Politischen Bildung einzuschätzen ist: Damit die Themen Globalen Lernens anschlussfähig an die Formen der Wissensaneignung der Gymnasiasten und ihren Umgang mit Wissen und Nichtwissen sind, müssen unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand berücksichtigt und Wertorientierungen und Problemlösungen kontrovers thematisiert werden. Betrachtet man unterrichtspraktische Materialien zum Globalen Lernen, wird man feststellen, dass das häufig nicht der Fall ist.

Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit

Ein zentrales Forschungsergebnis ist, dass die Frage, ob und welche Strategie des Umgangs mit Unsicherheit die Jugendlichen entwickeln, darüber entscheidet, ob sie sich im Hinblick auf globale Problemlagen als handlungsfähig einschätzen oder nicht. Bei den Schülern und Schülerinnen ist auch im Bezug auf diese Frage die alleinige Vermittlung von Wissen über Handlungsmöglichkeiten (z.B. Einkaufen im Fairen Handel) scheinbar nicht ausreichend. Die moralisch argumentierenden Debatten zeigen, dass zumindest die Gymnasiasten offen wären für eine reflexive Bearbeitung ethischer Fragen (z.B. Warum ist es so schwierig, fair gehandelte Produkte zu kaufen?). Zudem zeigt das Beispiel der Schülerfirma, dass offensichtlich solche Lernarrangements, die eine ernsthafte und hinreichend komplexe Praxis in sozialen Zusammenhängen von Peermilieus beinhalten, erfolgreiche Lerngelegenheiten Globalen Lernens sein können und in besonderer Weise zum Kompetenzerwerb beitragen.

Umgang mit sozialen und kulturellen Disparitäten

Hier ist auf die Ermöglichung der Erfahrung weltweiter Partnerschaft hinzuweisen.² Die Rekonstruktion der Weltbilder von Jugendlichen, die wie die Mitglieder der Gruppe Mango I den Fairen Handel als komplexes ökonomisches Geschehen kennen lernen und sich mit den Handelspartnern in einer gemeinsamen Handlungspraxis verbunden fühlen, oder die in einem internationalen Jugendverband globale Partnerschaft erleben, zeigen, dass es Erfahrungen eines weltweiten konjunkativen Erfahrungsraums sind, die zu einem der Komplexität der globalisierten Welt angemessenen Weltentwurf beitragen (vgl. Asbrand 2007). Hier sind die Praxis Globalen Lernens und die Wissenschaft gefordert, weitere Lernarrangements und Handlungsfelder zu finden, die ähnlich komplex und partnerschaftlich strukturiert sind.

Anmerkungen

- 1 Zu den verwendeten Transkriptionsregeln vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57; in der Gruppendiskussion erwähnte Eigennamen wie z.B. der des Religionslehrers werden durch fiktive Namen ersetzt; die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Jugendlichen werden mit Großbuchstaben maskiert (A, B, C usw.), weibliche Jugendliche erhalten dazu ein w, männliche ein m; die Diskussionsleiterin wird mit Y gekennzeichnet.
- 2 Dieses Thema konnte in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht ausgeführt werden. Vgl. dazu Asbrand 2007.

Literatur

- Asbrand, B. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 2, S. 223–239.
- Asbrand, B. (2006a): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema Globalisierung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, S. 75–91.
- Asbrand, B. (2006b): Orientierungen in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Konstruktion von Wissen und Handlungsorientierung von Jugendlichen in schulischen Lernarrangements und in der außerschulischen Jugendarbeit. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Asbrand, B. (2007): Partnerschaft – eine Lerngelegenheit? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 3, S. 8–14.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006): Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld, S. 35–42.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2006): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (2004) (Hg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7. Jg., H. 2. Opladen, S. 79–90.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Staedtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen.
- Gaffer, Y./Liell, Ch. (2001): Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen, S. 179–203.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main.
- Schäffer, B. (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen.
- Scheunpflug, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19. Jg., H. 1, S. 9–14.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. (Hg.): Brot für die Welt. Stuttgart.

Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität und Globales Lernen.